

# RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA Y RESILIENCIA

Evelyn Lisceth Merchán Rodríguez

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Facultad de Psicología

Programa de Posgrados

Bogotá, D.C.

2020

# RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA Y RESILIENCIA

EVELYN LISCETH MERCHÁN RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar el título de Magister

María Belén García Martín

Directora de Tesis

Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Facultad de Psicología

Programa de Posgrados

Bogotá, D.C.

2020

## **Agradecimientos**

En primer lugar agradezco a mi familia por su apoyo, amor, perseverancia y expresiones de amor incondicional en todo momento, lo cual me ha permitido conseguir un logro más en mi vida.

En segundo lugar a la Doctora María Belén García Martín asesora de mi investigación, por su dedicación, apoyo, acompañamiento, compromiso, conocimiento y paciencia, siendo una colaboración valiosa durante mi proceso formativo.

De igual manera doy gracias a cada uno de los profesionales de las instituciones educativas, a los niños/as, adolescentes, a sus padres y/o cuidadores por permitirme desarrollar la investigación, lo cual para mi fue muy importante contar con su participación y su disposición.

Especial gratitud a las docentes Claudia Isabel Parra Ocampo y Claudia Patricia Guarnizo Guzmán, quienes con su vocación, conocimiento, profesionalismo me aportaron en mi formación académica y personal.

Doy gracias a mi compañero y colega Cristián Fernando Prieto Moreno, quien gracias a él en parte se compactó la idea inicial y los primeros cimientos de la investigación.

Finalmente y sin ser menos importante a la Fundación Universitaria Konrad Lorenz y a los docentes que me guiaron con su conocimiento durante mi proceso académico y personal.

## **Tabla de contenido**

Lista de Tablas .....	1
Resumen.....	1
Inteligencia.....	3
¿Qué es inteligencia?.....	3
Teoría de los Tres Estratos .....	5
Modelo Inteligencias Múltiples .....	5
Teoría de la inteligencia exitosa .....	6
Sobredotación Intelectual.....	8
¿Cómo se evalúa e identifica la sobredotación intelectual? .....	10
Características principales de la Sobredotación Intelectual .....	11
Ajuste personal y social en la sobredotados .....	13
Resiliencia.....	16
Hallazgos de Sobredotación Intelectual y Resiliencia .....	20
Aspectos Metodológicos.....	23
Problema de Investigación y Justificación .....	23
Objetivos.....	25
Objetivo general .....	25
Identificar la relación que hay entre resiliencia y los diferentes niveles de inteligencia. ....	25
Objetivos específicos.....	25
Método .....	26
Participantes.....	26
Diseño .....	27
Instrumentos.....	27

Procedimiento .....	30
Análisis de Datos .....	32
Consideraciones éticas .....	32
Resultados .....	35
Discusión y conclusiones .....	41
Referencias.....	45

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Anova de 1 Factor Diferencias Significativas entre los 3 Grupos.....	44
Tabla 2. Correlaciones Bi-variadas de R de Pearson.....	48

## Resumen

El presente trabajo corresponde a un estudio correlacional transversal que pretendió identificar la correlación entre resiliencia y los diferentes niveles de inteligencia. Para esto se utilizó una muestra de 107 niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años y 11 meses, 27 con alta inteligencia, 31 con inteligencia por encima del promedio y 49 con inteligencia promedio; se midieron las variables resiliencia, nivel intelectual, habilidades interpersonales, adaptación y estilos de crianza. Se analizaron diferencias entre grupos de inteligencia y las variables del estudio, así como la correlación entre inteligencia sobre las variables resiliencia, habilidades interpersonales, adaptación y estilos de crianza parental. Los resultados del ANOVA mostraron que la muestra con inteligencia alta o Altas Capacidades tienen mayor nivel de resiliencia y habilidades interpersonales. En las correlaciones bivariadas, los hallazgos indican que el nivel de inteligencia correlaciona con el nivel de habilidades interpersonales y la resiliencia.

**Palabras clave:** inteligencia, resiliencia, crianza parental, adaptación, habilidades interpersonales.

## **Abstract**

The present work a study of type cross correlational that hoped identify relationship between resilience and the diferent levels intelligence. For it used a sample of 107 children's, girls and teenage of 8 and 16 years and months old, 27 with high intelligence, 31 with above average intelligence and 49 with average intelligence, they were measured the variables resilience, level intellectual, interpersonal skills, adjustment and upbringing parental. The were analyzed difference between groups of intelligence and study's variables, as well as the correlation entre inteligencia between intelligence above the variables resilience, interpersonal skills, adjustment, adjustment and upbringing parental. ANOVA results showed what the sample with high capacities have higher level of resilience and interpersonal skills. In bivariate correlations the discoveries indicate that the level of intelligence correlate with the level of interpersonal skills and the resilience.

***Keywords:*** intelligence, resilience, upbringing parental, adjustment, interpersonal skill.



## **Relación entre Inteligencia y Resiliencia en niños, niñas y adolescentes**

### **Inteligencia**

Durante décadas de historia y avance del conocimiento en el área de la Psicología, uno de los conceptos que mayor interés ha suscitado entre la comunidad científica y no científica es la inteligencia. Probablemente muchas personas tienen una idea somera sobre este concepto e incluso suele ser relevante en las apreciaciones que se hace sobre las personas que les rodea, ¿pero qué tanto se comprende acerca del tema?, ¿cómo describir con precisión aquello que se observa en las personas que se describen como “inteligentes”? y ¿de qué carecen aquellos que no lo son tanto?. Basta decir que el estudio de este concepto y sus relaciones con otros podría remontarse hasta tiempos antiguos; para comprender qué es inteligencia se considera pertinente realizar un breve recorrido histórico sobre las diferentes concepciones existentes.

### **¿Qué es inteligencia?**

Algunas de las primeras definiciones generales se relacionan con el trabajo realizado por Alfred Binet quien acuñó el término Edad Mental en su trabajo de selección de niños con habilidades para estudiar en escuelas francesas. Posteriormente diseñó la prueba (Binet-Simon) para medir dicho concepto (Ardila, 2011). Woodrow (1921) y Dearborn (1921) respectivamente definieron la inteligencia como: la capacidad de adquirir habilidades y capacidad para aprender

o sacar provecho de la experiencia. Una concepción menos general y más específica corresponde a la realizada por Glaser (1988) citado en Urgatetxea (1996) en donde indica que es una capacidad que se adquiere, limitada por partes ordenadas de conocimiento, dependientes de métodos básicos automatizados, generando procesos metacognitivos autorregulativos, los cuales son influidos por las exigencias y restricciones ambientales y culturales.

Por otro lado desde un aspecto más neuropsicológico Luria y Ardila (2011) indican que es un conglomerado de destrezas cognitivas-conductuales que le permiten al sujeto la adaptación eficiente al contexto físico y social.

A lo largo de la historia se han elaborado y reelaborado diferentes definiciones de inteligencia. La conceptualización sobre la inteligencia ha ido evolucionando, desde una concepción de inteligencia general como los son los modelos de Binet y Catell hacia modelos más factoriales como los propuestos por Gardner, Sternberg y Renzulli (Calero, García-Martín, & Gómez, 2007).

Si bien las concepciones de inteligencia históricamente han ido cambiando, en la actualidad hay mayor acuerdo sobre la influencia de la cultura y la familia, la habilidad superior denotada en una o más áreas, no necesariamente se relaciona con un exitoso desempeño académico y a pesar de relacionarse con alto desempeño en las pruebas de CI, éste no es y no debería ser, el único criterio para caracterizar la población con sobredotación y/o alta inteligencia (Arias, 2013; López, & Sotillo, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En la actualidad no existe aún un único modelo unificado sobre inteligencia que explique la sobredotación y alta inteligencia, varias de estas explicaciones difieren en el grado de énfasis

en factores tanto ambientales, de aprendizaje, como genéticos; a continuación se enuncia de manera breve algunos de los modelos que se consideraron más relevantes en el campo de la inteligencia.

#### Teoría de los Tres Estratos, Carroll (1993)

Carroll (1993) tras realizar análisis de 70 años de investigación en psicometría relacionada con la inteligencia propone el modelo CHC (Cattell- Horn-Carroll) elaborado con un análisis factorial exploratorio para medir la relación entre los componentes de los modelos. Posteriormente de los resultados obtenidos plantea un modelo donde se encuentran los siguientes componentes:

Contempla un factor general de inteligencia con 10 aptitudes generales: conocimiento cuantitativo, lectura- escritura, comprensión conocimiento, razonamiento fluido, memoria a corto plazo, almacenamiento y recuperación a largo plazo, procesamiento visual, procesamiento auditivo, velocidad de procesamiento así como velocidad de reacción y decisión así como 56 habilidades específicas (Carroll,1993).

#### Modelo Inteligencias Múltiples, Gardner (1994-1999)

Howard Gardner crea la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1994) que posteriormente actualizaría en 1999, dando lugar a 8 tipos de inteligencia, teoría que no se opone a las teorías de inteligencia general.

Gardner realizó investigaciones en el área del desarrollo cognitivo y las lesiones cerebrales, como también la revisión de cientos de estudios empíricos sobre inteligencia, construyendo una teoría de inteligencia que señala que los individuos tienen diferentes fortalezas y debilidades, las cuales son:

1.      Lingüística: para utilizar y crear palabras, uso eficaz del lenguaje; se esperada en escritores, narradores, periodistas.
2.      Lógico-matemática: está referida a la utilización de información numérica y proposicional, ha sido estudiada clásicamente y aunque predice éxito en el colegio no lo hace necesariamente en el área laboral; se espera en matemáticos y científicos.
3.      Musical: aprender, ejecutar interpretar música.
4.      Espacial: formarse imágenes precisas del mundo y operarlas.
5.      Cenestésico-Corporal: resolver problemas o crear productos utilizando el cuerpo; se espera en actores, bailarines, mecánicos.
6.      Interpersonal: facilita la comprensión de otras personas, sus estados emocionales e intenciones, es útil en la política, negocios, religión, profesiones asistenciales.
7.      Intrapersonal: denota la habilidad para comprenderse uno mismo.
8.      Naturalista: permite realizar discriminaciones sutiles en la naturaleza, útil para diferenciar especies de plantas y animales.

Teoría de la inteligencia exitosa, Sternberg (1999)

Sternberg postula la Teoría Triárquica de la Inteligencia, en la cual define tres tipos de inteligencia:

- 1 Analítica: para solucionar problemas familiares y abstractos.
2. Creativa: para crear ideas y resolver problemas novedosos; se relaciona con enfrentarse a situaciones novedosas y automatizar información e inteligencia.
3. Práctica: aplicar ideas y análisis de manera efectiva; los individuos con sobredotación tienden a mezclar los procesos de la inteligencia analítica, sintética y práctica, también muestran una buena ejecución en sus habilidades de insight.

Existen tres procesos subyacentes a la habilidades de insight (Davidson, & Sternberg, 1984):

1. Codificación selectiva: proceso para separar información relevante de irrelevante.
2. Comparación selectiva: capacidad de relacionar información nueva con previamente almacenada y relevante para solucionar el problema.
3. Combinación selectiva: proceso para relacionar información almacenada selectivamente y compararla con la almacenada en memoria de trabajo aunque puedan parecer informaciones disonantes.

Posteriormente el desarrollo de su teoría derivará en la Teoría de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1999). En esta incluye su primer modelo de factores como: habilidad para conseguir objetivos marcados en la vida dentro de un contexto socio-cultural y dentro de parámetros

personales, aprovechamiento de las fortalezas y compensación de las debilidades, adaptación, modificación y selección de entornos favorables y combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Pérez, & Medrano, 2013).

### **Sobredotación Intelectual**

En la literatura acumulada sobre la evaluación para la identificación de la sobredotación intelectual se han presentado dificultades y críticas no resueltas, ya que hay concepciones del sobredotado que pueden cambiar con el tiempo y el lugar, por lo que actualmente no hay una investigación que se considere que cumple con el cúmulo de criterios para la identificación de sobredotación (Sternberg, & Barry-Kaufman, 2018).

Relacionado a lo anterior Dai (2018) indica que se identifican tres elementos importantes que denotan las características histórico-teóricas de la sobredotación como lo son: la persona, su desarrollo y su contexto, dichos elementos con diversas tensiones respectivamente.

Uno de los elementos es la persona, Francis Galton indica que la sobredotación es una habilidad natural, heredable y genética de la humanidad (Dai, 2018); Terman, Oden, Marshall, McNemar y Sullivan (1947) con su postura básica de la identificación de un grupo homogéneo perteneciente a sujetos con un alto cociente intelectual. Dichas posturas han sido criticadas por su rigidez sustentada desde el CI y la idea esencialista (Dai, 2018).

Desde el desarrollo, uno de los modelos más utilizados para explicar la sobredotación es el elaborado por Renzulli (1994), en donde el individuo con sobredotación debe exhibir: una elevada habilidad intelectual o CI igual o superior a 130, elevado compromiso y elevada

creatividad; también criticado por exceso de variedad contextual y flexibilidad de las características de los sobredotados (Dai, 2018).

Finalmente el elemento contextual propuesto por algunos expertos en el campo de la sobredotación como Frances Degen Horowitz, Rena Subotnik, Dona, refieren la sobredotación como un estado de desarrollo cambiante y dinámico durante el progreso de la vida, desde la infancia hasta la adultez teniendo en cuenta el contexto. Sin embargo, no tienen en cuenta la edad adulta tardía (Bishop, 2012; Porath, 2010).

Como se ha revisado, las definiciones de sobredotación e inteligencia difieren entre sí, afectando algunas de las características que podrían observarse en el conjunto de interés, por ejemplo Acereda, López, Amado y Signes (2014) señalan que la relevancia asignada a la resolución de tareas específicas y la especificidad de las mismas ha ido disminuyendo con el pasar de los años, *“la superdotación es una capacidad general compuesta de una serie de aptitudes intelectuales, significativamente más elevadas que las de su grupo de iguales, siendo estos buenos en todas las áreas del currículum escolar”* (Acereda, López, Amado, & Signes, 2014, p.12). Otra de las definiciones de sobredotación ha variado en función de su énfasis sobre la distribución estadística, como de los valores de CI entre los que se considera la sobredotación y si ésta se relaciona con un desempeño exitoso en todas las áreas, como lo son los criterios más multifacéticos y fluidos (Bonner, Jennings, Marbley, & Brown, 2008).

En la actualidad los diferentes conceptos de sobredotación permiten observar una porción de las personas con talentos o capacidades excepcionales y dan lugar a diferentes tensiones teóricas, por lo cual se hace necesario una concepción más dinámica del constructo, que no sea

limitada solamente por el desempeño académico (Arias, 2013; López, & Sotillo, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2015).

¿Cómo se evalúa e identifica la sobredotación intelectual?

Debido a la variedad de modelos y divergencias entre si existe o no un único modelo unificado sobre la inteligencia y/o la sobredotación, da lugar a la existencia de diferentes tests para medir el constructo con diferentes matices.

Existen algunas pruebas diseñadas para medir la inteligencia entre ellas encontramos: Test de factor “g” Catell y Catell (1994), prueba Wechsler para adultos, WAIS (Wechsler, 2003) y para niños WISC-V (Wechsler, 2014) o Test de Matrices Progresivas de Raven (1977)..

Por otro lado Almeida, Araújo, Sainz-Gómez y Prieto (2016) sugieren que para reducir las dificultades de identificación de sobredotados falsos positivos o falsos negativos, se debe incluir la información recopilada por los padres y profesores, indicadores de desempeño en varios contextos y las puntuaciones, no solo exclusivamente de las pruebas psicológicas, así como el uso de herramientas culturales, lingüísticas adecuadas y el uso de un enfoque basado en estudios de caso.

Autores como Calero, García-Martín y Gómez (2007) argumentan que la ejecución muy por encima de la media en capacidad de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, mayor control de sus procesos autorregulatorios y un alto potencial de aprendizaje son aspectos necesarios de evaluar para identificar sobredotación intelectual.



Para finalizar Sternberg y Barry-Kaufman (2018) concluyen que para la identificación de la sobredotación se necesita crear un modelo de evaluación que contenga como mínimo lo siguiente: utilizar múltiples y variadas evaluaciones; tener en cuenta variables personales no intelectuales (compromiso con la obra, enfocado en el objetivo, creatividad, resistencia, entre otras) y variables contextuales como la cultura y la socialización.

### Características principales de la Sobredotación Intelectual

Acereda y López (2012) clasifica y presenta algunas de las características exhibidas por los individuos con sobredotación, no obstante muchos de los individuos con sobredotación pueden no exhibir todas las características y algunos individuos no sobredotados exhibirán algunas características.

Frente a la actitud: son minuciosos, con inquietudes, críticos, de humor elaborado, con actitudes sarcásticas e irónicas; emocional: dirigentes, alegres, entusiastas, altamente empáticos y sensibles; habilidad e intereses: intereses son poco convencionales, búsqueda constante de la respuestas de los que les inquieta; e intelectualidad: CI sobresaliente, inquietud intelectual y conductual, amplias alternativas de solución y pensamiento lógico (Acereda, & López, 2014).

A nivel neuropsicológico Benito (2017) indica que los niños con sobredotación intelectual se destacan en esferas del lenguaje, velocidad de procesamiento de la información, locus de control atencional, capacidad metacognitiva, psicomotor y memoria, en estas dos últimas características está de acuerdo Sánchez (2003), quien también incluye la comprensión

lingüística, exagerado perfeccionismo, gusto por la lectura, pensamiento rápido, habilidad de adquirir y manipular medios abstractos de símbolos y adaptación social.

En área familiar se ha identificado que los ambientes enriquecidos con altos niveles de estimulación son factores positivos para el desarrollo de la inteligencia (Winner, 2000); como en el nivel de CI total, en los índices de comprensión verbal y memoria de trabajo (Zapata-Zabala, Álvarez-Uribe, Aguirre-Acevedo, & Cadavid-Castro, 2012) .

En el estilo de crianza parental, se ha demostrado que la crianza de los padres influye en la adaptación de los niños, como lo indica Pilarinos y Solomon (2016) en su estudio con niños con  $CI \geq 130$ , en donde concluyó que aunque no se encontraron relaciones entre un estilo de crianza particular y los problemas sociales con sus pares, sí se relacionó el estilo de crianza autoritario materno con menos dificultades de conducta y mayor autoconcepto intelectual.

Hay divergencia a nivel escolar en cuanto a sí el éxito académico es una característica del alumnado con sobredotación. También se dice que el índice de fracaso de los sobredotados es similar a los estudiantes de la media (García-Alcañiz, 1992).

En dificultades académicas, Castro (2008) indica que algunos estudiantes con sobredotación intelectual o Alta Capacidad que han presentado bajo rendimiento escolar por: manifestación negativa hacia el aprendizaje, discrepancia entre el potencial intelectual y sus logros reales en el área académica, poco esfuerzo en las tareas académicas y aburrimiento, inestabilidad emocional y autoestima baja, disconformidad hacia los adultos y ellos mismos y falta de motivación. Dificultades a nivel personal e interacción con pares en el entorno académico pueden facilitar las problemáticas de la población en esta área (Acereda, & López,

2014; Castro, 2008). Desde la percepción de algunos docentes los estudiantes presentan baja calidad en los trabajos, intranquilidad, desequilibrio emocional y motivacional; escasa atención en el salón e individualistas en trabajos grupales (Almeida, & Oliveria, 2010).

Por otro lado los que indican que una puntuación elevada en los tests de inteligencia implica capacidad para aprender más rápido en tareas académicas, aprendizaje inductivo, mayor abstracción y mayor nivel de razonamiento en los análisis de información (Alonso, 2008).

Oliveira (2007) menciona algunas características psicológicas asociadas al campo académico:

*Cognitivas y del aprendizaje:* investigadores, pensamiento elevado, curiosidad cognitivas, aprendizaje rápido, conocimiento amplio, curiosidad permanente, capacidad matemática; vocabulario amplio y estructurado; eficacia en sus estrategias de aprendizaje autoregulatorio.

*Motivación:* participación y entusiasmo en las tareas, competitividad en su área.

*Profesional:* aspiraciones profesionales superiores.

#### Ajuste personal y social en los sobredotados

No existe un acuerdo en relación al ajuste social y emocional de los sujetos con sobredotación, puesto que algunos investigadores sostienen que los sobredotados tienen necesidades sociales y emocionales únicas, superiores o iguales en comparación con la población general (Plucker, & Callahan, 2014).

Vialle, Heaven y Ciarrochi (2007) realizaron un estudio longitudinal con 950 estudiantes entre los que se encontraban 65 con sobredotación intelectual, en la comparación encontró que el grupo con sobredotación mostró significativamente mejores calificaciones en todas las áreas excepto geografía y física, a pesar de que sus profesores les calificaron como bien ajustados, estos manifestaron mayor tristeza e insatisfacción con su soporte social que sus compañeros regulares.

Las problemáticas más frecuentes encontradas en individuos con sobredotación pueden surgir como consecuencia de la frustración en situaciones en las que no reciben la estimulación adecuada y vivencias particulares experimentadas generalmente a nivel escolar (Acereda et al., 2014; Kline, & Short, 1991; Vialle, Patrick, & Ciarrochi, 2008). También el rol de las creencias implícitas sobre la sobredotación intelectual incide en las problemáticas de desarrollo de estrategias de apoyo académicas y bajo desempeño académico de acuerdo a la capacidad (Snyder, Malin, Dent, & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Otro grupo afirma que los sobredotados muestran mejor ajuste que la población normal (Borges, Hernández-Jorge, & Rodríguez-Naveiras, 2008 -2011; Galluci, Middlenton, & Kline, 1999; Gross, 2002; López, & Sotillo, 2009; Richards, Encel, & Shute, 2003), a nivel académico (Preuss, & Dubow, 2004) y sin dificultades de conducta (Gallucci, Middleton, & Kline, 1999). Asociado a lo anterior se cree que los niños con alta inteligencia adquieren habilidades regulatorias a edades más tempranas que sus pares con inteligencia media, este nivel de inteligencia también les sirve como factor protector para el manejo del estrés (Sowa, McIntire, May, & Bland, 1994; Sternberg, 1985).

Los niños con Altas Capacidades Intelectuales puntúan por encima de la media de los niños de su edad en la mayoría de habilidades sociales evaluadas, frente a su autoconcepto y aplicación del procesamiento a nivel social; por lo general manifiestan estar en un nivel más alto (Bain, & Bell, 2004; Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012; Richards, Encel, & Shute, 2003).

Puesto que no existe acuerdo entre los autores sobre la prevalencia de problemas de ajuste en población con sobredotación intelectual es pertinente una concepción dinámica de la sobredotación que permita reconocer tanto los factores de riesgo como protectores que puede implicar en algunos casos (López, & Sotillo, 2009).

#### Problemas frecuentes en algunos individuos con sobredotación

Algunos niños con sobredotación pueden presentar el incumplimiento de logros académicos propuestos, oposición ante las normas, pueden ser excesivamente minuciosos, prefieren realizar las actividades solos, les molesta que no se les preste atención, su imaginación les puede hacer parecer infantiles, intelectualmente avanzados versus ritmo emocional normal, además pueden deprimirse, presentar frustración y más trastornos; sin embargo lo anterior no le ocurre a todos los casos ni bajo todas las circunstancias (Acereda, & López, 2014).

Son numerosos los estudios que hablan de sobredotación, cómo identificarla, cuáles son sus características principales, sus ventajas y algunas de sus problemáticas (Ballam, & Moltzen,

2017; Calero, García, & Gómez, 2007), Pero son menos los estudios que tratan de analizar qué variables son responsables para que estos niños desarrollen o no diferentes problemáticas.

Como se ha podido ver anteriormente, no todos los individuos con sobredotación intelectual presentan problemática, pero los que sí presentan dificultades y no son atendidos u orientados las consecuencias pueden ser en algunos casos desalentadoras (Siegle, 2018).

### **Resiliencia**

La mayoría de las personas han sido expuestas a situaciones difíciles y problemáticas durante su vida (Wong, & Wong, 2012) y sin embargo, ¿qué hace que algunas personas logren salir adelante o logren ser resilientes?, para esto se inicia abordando ¿qué es resiliencia?.

La resiliencia tiene innumerables significados, por lo que se han escogido conceptos que se consideran pertinentes para el presente estudio y se organizan de la siguiente manera: primero el concepto que enfatiza en el entorno, el segundo centrada en el individuo y por último una postura interaccionista (Iraurgi, 2012).

Según Richardson, Niegger y Kumpfer referenciados en Iraurgi (2012), la resiliencia centrada en el entorno, se define como un proceso de afrontamiento que le proporciona a la persona mayor protección y habilidades de afrontamiento, los cuales son causados por la exposición a eventos adversos vitales o desafiantes.

Resiliencia vista desde el individuo o como un rasgo psicológico que es visto como un componente del yo que capacita para el éxito en condiciones de adversidad y que puede ser desgastado o paradójicamente reforzado por la adversidad (Kaplan, 1999).

El enfoque interaccionista de la resiliencia es uno de los más vigentes en la actualidad, en donde gracias a la interacción del contexto y a las características particulares de individuo, el sujeto se fortalece poco a poco y de manera gradual tras experimentar situaciones difíciles, hasta lograr su adaptación al contexto, fortaleciendo un proceso resiliente (Iraurgi, 2012).

Por otro lado, el factor de riesgo y el factor protector son dos elementos que han servido para el estudio y la promoción de la resiliencia, estos elementos mantienen una interacción dinámica que permite entender la adaptación resiliente (González, 2016).

*Los factores de riesgo* son definidos como características que incrementan la probabilidad de dañar la salud mental, física, socioemocional o espiritual de un individuo (Noriega, Angulo, & Angulo, 2015)

Según González (2016) se pueden dividir en tres:

1. Individuales: relacionadas con dificultades durante el parto, atraso en su desarrollo y crecimiento tanto neurológico, sensorial y cognitivo, baja autoestima, edad cronológica no acorde a su desarrollo, disregulación emocional y problemas en el área académica, entre otros.

2. Familiares y sociales: nivel socioeconómico, problemas de salud mental, consumo de SPA o alcohol, dinámica familiar conflictiva, separación de los padres, ausencia de padres, violencias hacia los infantes.

3. Del medio: riesgo psicosocial, poco apoyo social y emocional, fácil acceso de SPA, alcohol o armas, comunidad en alto riesgo, dificultades económicas e injusticia en el contexto, entre muchas condiciones más.

*Factores protectores* son condiciones que pueden favorecer el desarrollo de las personas o grupos sociales, los cuales también son asociados a reducir los efectos de las circunstancias desfavorables (Noriega, Angulo, & Angulo, 2015).

Basados en González (2016) los factores protectores los divide en:

1. Individuales: resolución de conflictos, direccionamiento hacia sus metas u objetivos, habilidad de reírse de sí mismo y de las circunstancias, inteligencia, entre otros.

2. Familiares y sociales: relaciones afectivas y de confianza padres e hijos, relaciones fuertes con sus pares y los mayores, alta exigencia de la familia, entre otros.

3. Del medio: comunicación, protección, cuidado y retroalimentación continua entre hogar, barrio o comunidad e institución educativa, etc.



A continuación se relacionan características elementales de los niños resilientes según Munist et al.(1998):

*Competencia Social:* comportamiento que incluye la facilidad para iniciar e interactuar con otros, conectarse en la posición o lugar en donde se encuentran los demás, demostrando flexibilidad ante cualquier cambio o problema, centrándose en una mirada amable.

*Resolución de Problemas:* capacidad de ser flexible generando diferentes soluciones a partir de un análisis de la situación problema, logrando ser activo y oportuno.

*Autonomía:* identificación de los factores de su entorno y poder comportarse de manera acorde a su sentido personal.

*Sentido de Propósito y de Futuro:* característica conformada por la autonomía, autoeficacia y el empoderamiento de poder modificar un porcentaje del contexto, direccionando hacia cumplimiento metas y objetivos propuestos.

Otras características del individuo resiliente es que antes de las experiencias difíciles, estresantes y acontecimientos nuevos, cuenta con recursos que le permiten ser más flexible, identificando diferentes soluciones para la situación, mantener su regulación a pesar de las circunstancias y realizar un balance sobre lo más eficiente entre dos opciones. En cuanto al individuo no resiliente se puede decir que sus ejecuciones son más rígidas, repetitivas, confusa frente a la novedad, preocupación y una visión de mundo que considera que con sus acciones no pueden modificarlo, generando una visión de mundo reducido (González, 2016). Otros autores como Lösel, Bliessener y Kferl (1989), señalan que para superar situaciones traumáticas, incluso con una sola característica fuertemente desarrollada puede ser suficiente para ser resiliente.

## Hallazgos de Sobredotación Intelectual y Resiliencia

Actualmente se dice que hay dos visiones de la sobredotación intelectual dentro de sus particularidades, una como un factor de riesgo y la otra como un factor protector en el área de adaptación social asociado a la resiliencia (López, & Sotillo, 2009).

Kitano y Lewis (2005) indican que aunque las investigaciones aporten algunas características resilientes comunes con niños de Alta Capacidad intelectual, no se puede asegurar que todos sean resilientes. Características que en muchos casos puede hacerlos más resilientes como lo son habilidad verbal, toma de riesgo, destreza para tomar riesgos, alto auto-concepto, buena autoeficacia, reflexividad, madurez, locus de control interno, auto-entendimiento y gracias a su habilidad intelectual son más capaces de lidiar con el estrés a través de estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Gardynik & McDonald, 2005).

Bland, Sowa y Callahan (1994) también está de acuerdo en que hay características que comparten los dos grupos y que aunque la resiliencia no requiere de una capacidad intelectual superior, la inteligencia sí favorece la elección de estrategias de afrontamiento efectivas, siendo esto un factor protector para el niño.

Algunos estudios señalan que en los estudiantes sobredotados los niveles de resiliencia se relacionan con factores propios del individuo, de su familia y del entorno social (Bonner, Jennings, Marbley, & Brown, 2008; Chen, Cheung, Fan, & Wu, 2017); Morales (2010) también señala cómo algunos factores protectores predominan en la resiliencia de los individuos sobredotados, factores como: voluntad, incremento de clase social, orientación hacia el futuro,

persistencia, alta autoestima, locus de control interno y altas expectativas de los padres con el apoyo verbal y conductual.

Por otro lado durante el ciclo de vida se va desarrollando el talento y la resiliencia (Millward, Wardman, & Rubie-Davies, 2016; Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Que a pesar de las situaciones difíciles en eventos académicos, dificultades económicas y familiares, han podido superarlos y mantener el nivel alto de cumplimiento de logros, lo cual podría explicar su éxito y resiliencia (Millward, Wardman, & Rubie-Davies, 2016).

Ballam (2017) en su investigación con jóvenes de Florida con dificultades económicas, sobredotados y con talento en una serie de áreas, concluyó que estos jóvenes con estas dificultades enfrentaban retos en relación con el desarrollo de sus dones y talentos, evidenciando que un número significativo de los participantes son resilientes, ya que un porcentaje destacado indicó que las circunstancias socioeconómicas bajas eran un factor positivo en cuanto a su motivación, determinación y mayor percepción de valor por las cosas, así como el acceso a oportunidades valiosas gracias a su entorno familiar.

Granado y Cruz (2010) señalan la atribución de los estilos parentales en el desarrollo socioemocional de los adolescentes con Altas Capacidades y su influencia en el ajuste, es decir si las familias mantienen una armonía y coherencia, estos se relacionan con el desarrollo óptimo intelectual, de la autoestima y al adecuado funcionamiento, mientras que la falta de coherencia y los bajos niveles de comunicación, afecto y control se relacionan a comportamientos de riesgo.

En este orden de ideas Gardynik y McDonald (2005) encuentran que para que la juventud de estudiantes sobredotados urbanos logren ser resilientes, es necesario que los distritos escolares

adopten programas con inclusión de modelos de adultos y mentores o educadores apropiados, que aporten apoyo emocional y estrategias educativas, para que los estudiantes sobredotados a nivel urbano logren ser resilientes.

Frente a las dificultades emocionales, comportamentales y sociales de los niños con sobredotación, en colaboración de los niños, sus padres y profesores Armstrong, Desson, John y Watt (2018) realizaron la aplicación de un programa piloto denominado D.R.E.A.M (Desarrollando la Resiliencia a través de las Emociones, Actitudes y Sentido) programa basado en una segunda ola de Enfoque de Psicología positiva R.E.A.L., a un grupo de 33 niños y niñas que cumplieran con  $CI > 130$  o previamente identificados como superdotados de Ottawa Canadá, encontrando que el programa se consideró aceptable, factible de implementar y con mejora significativa de la salud mental de los niños sobredotados.

De acuerdo a las anteriores investigaciones al identificar que los niños con sobredotación intelectual pueden o no tener baja resiliencia, es positivo realizar programas para el fortalecimiento de resiliencia para los dos grupos. En donde todos los actores de su contexto actúen de manera articulada y sistemática en pro del beneficio a largo plazo del desarrollo integral de los niños (Armstrong, Desson, John, & Watt, 2018; Gardynik & McDonald, 2005; López & Sotillo, 2009).

Teniendo en cuenta lo expuesto en el marco teórico, hay algunos estudios internacionales en donde se ha referido que los sobredotados parecen tener ciertas características asociadas a resiliencia, sin embargo en Colombia no se ha identificado estudios al respecto o que relacionen directamente la resiliencia con la inteligencia.

## **Aspectos Metodológicos**

### **Problema de Investigación y Justificación**

La población con sobredotación intelectual representa un enorme potencial para la sociedad, dadas sus capacidades y logros potenciales, por lo que se ha identificado que cada vez más países están interesados en el estudio de la población; identificando necesidades especiales propias de este grupo, para así poder responder a tiempo y de manera apropiada a estas necesidades y favorecerlos en sus diferentes áreas de ajuste.

Durante los últimos años ha existido una evolución en las teorías de la inteligencia y la sobredotación intelectual, desde modelos monolíticos y generales de inteligencia con un alto valor heredable de la misma, hacia modelos factoriales que contemplan diferentes formas de ver la inteligencia con mayor relación con el contexto.

Como la inteligencia y la sobredotación, la resiliencia no es ajena a la diversidad de enfoques a tener en cuenta a la hora de evaluar si un individuo es o no es resiliente; lo que sí es cierto es que la mayoría indica que resiliencia es un constructo referido a la capacidad de sobreponerse ante las experiencias traumáticas o adversas.

Las observaciones y estimaciones que se realicen sobre la resiliencia; así como de la inteligencia estarán influidas por el instrumento utilizado y la manera de definir los constructos, existiendo consideraciones metodológicas, epistemológicas y ontológicas en las formas de abordar dichos constructos (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Por otro lado se ha identificado que hay estudios en donde se indica que los niños con capacidades intelectuales altas tiene problemas de ajuste (Ballam, 2017; Kroesbergen et al., 2016; Pilarinos, & Solomon, 2017 ), como también los que indican que la población presenta mejor ajuste que la población promedio (Galluci, Middlenton, & Kline, 1999; Gross, 2002).

Borges, Hernández y Rodríguez (2011) señalan que la muestra con Altas Capacidades intelectuales no evidencia diferencias en su adaptación personal, social y académica en comparación con otros grupos con menor cociente intelectual; sin embargo López y Sotillo (2009) identifica que la sobredotación puede tener factores de riesgo como: concepciones erróneas y/o irreales acerca de sobredotación por parte de personas significativas, intrusismo parental, problemas de conducta producto de la disparidad del entorno instruccional y dificultades de ajuste personal y social.

En cuanto a resiliencia y sobredotación, López y Sotillo (2009) afirman que las habilidades de resolución de problemas, razonamiento moral y habilidades sociales son factores protectores que contribuyen a la resiliencia del sobredotado. Los individuos con sobredotación comparten algunas características que en muchos casos puede hacerlos más resilientes como lo son habilidad verbal, toma de riesgo, destreza para tomar riesgos, alto auto-concepto, buena autoeficacia, reflexividad, madurez, locus de control interno, auto-entendimiento y gracias a su habilidad intelectual son más capaces de lidiar con el estrés a través de estrategias de afrontamiento centradas en el problema (Gardynik, & McDonald, 2005).

Bland, Sowa y Callahan (1994) señalan que el desarrollo de la sobredotación y la resiliencia se ven afectados por los estilos de crianza parentales, las habilidades interpersonales y

rasgos de personalidad; por tal razón es de esperarse que estas variables puedan relacionarse con la presencia o ausencia de problemas de ajuste en población con sobredotación.

A pesar de que existen algunos estudios que hay algunas características en común de la sobredotación intelectual o Alta Capacidad intelectual y resiliencia a nivel internacional, en la actualidad no existen estudios en el contexto colombiano que nos brinden información acerca de la relación que hay entre estos dos constructos; por tal motivo consideramos relevante identificar si en Colombia el nivel de inteligencia podría estar correlacionado con el nivel de resiliencia y si las variables como adaptación, habilidades interpersonales y la crianza parental se correlacionan con los diferentes niveles de inteligencia.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Identificar la relación que hay entre resiliencia y los diferentes niveles de inteligencia.

### **Objetivos específicos**

- Medir y comparar la adaptación personal, social, escolar y familiar entre los diferentes niveles de inteligencia de los niños y adolescentes.
- Medir y comparar las habilidades interpersonales entre los diferentes niveles de inteligencia de los niños y adolescentes.

- Medir y comparar los estilos de crianza parental entre los diferentes niveles de inteligencia de los niños y adolescentes.
- Identificar si las variables adaptación, habilidades interpersonales y estilos de crianza parental correlacionan con los diferentes niveles de inteligencia.

## **Método**

### **Participantes**

Se realizó convocatoria en los colegios públicos, privados y en redes sociales de la zona urbana de Bogotá, los participantes fueron captados principalmente por docentes, orientadoras y padres que tuvieron sospecha de que los niños, niñas y adolescentes tenían sobredotación intelectual o Altas Capacidades; de esa manera obtuvo un muestreo no probabilístico intencional.

Se seleccionó una muestra inicial de 119 niños, niñas y adolescentes y finalmente quedó una muestra de 107. La muestra cumplió con los requisitos de inclusión como: niños y adolescentes de 8 a 16 años y 11 meses, escolarizados en la zona urbana de Bogotá, con CI Total igual o superior a 90 y haber resuelto todos los instrumentos Escala de Resiliencia CD- RISC versión abreviada, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – IV (WISC-IV), Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI), Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI), la Escala de Normas y Exigencia (ENE) y la Escala de Afecto (EA). Criteros de exclusión: no estar con tratamiento psicológico o farmacológico y no tener diagnóstico de trastorno mental.



La muestra de 107 estudiantes se dividieron en tres grupos de la siguiente manera:  $n = 8$  con  $CI \leq 130$ ,  $n = 19$  con  $120 \leq CI \leq 129$ ,  $n = 31$  con  $110 \leq CI \leq 109$  y  $n = 49$  con  $90 \leq CI \leq 109$ . El primer grupo y el segundo se unió, con el objetivo de que la muestra tuviera más potencial estadístico.

## **Diseño**

Diseño descriptivo correlacional.

### **Instrumentos**

*Formato de datos sociodemográficos*, que incluye variables tales como: género, edad, grado escolar, colegio e información básica de cuidadores principales.

*Escala de Resiliencia, CD- RISC de Connor y Davidson en 2003*, la versión original consta de 25 ítems tipo Likert siendo 0 = en absoluto, 1= rara vez, 2 = a veces, 3 = a menudo y 4 = casi siempre, la escala no tiene punto de corte, sin embargo a mayor puntuación mayor resiliencia (Serrano et al., 2011). Instrumento adaptado y validado en población colombiana en donde se realizó análisis confirmatorio y validez quedando con 10 ítems, el alfa de Cronbach de 0,8 CI (0,86 0,90) (Guarnizo-Guzmán, García-Martín, Suárez-Falcón, & Sierra, 2019).

*Escala de inteligencia de Wechsler para niños – IV (WISC-IV)*, la prueba es de aplicación individual para niños de edades de 6 a 16 años y 11 meses, está formada por 15 pruebas, de las

cuales 10 son principales y 5 opcionales, las pruebas se organizan en cuatro índices: Compresión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento, mediante las que se obtiene un CI Total (Wechsler, 2006).

A la puntuación del CI se le asignan dos tipos de categorías, una descriptiva y una normativa que define los puntos fuertes o débiles del niño al compararlo con otros de su misma edad, siendo la puntuación de CI 130 o más Extremo Superior y CI de 69 y menos Extremo Inferior.

En un estudio en Bucaramanga Colombia con niños y adolescente, entre 6 a 16 años, se evidenció confiabilidad con un coeficiente de 0,95 para un método de división por mitades y de 0,93 para el Alfa de Cronbach (Mejía, & Albarracín, 2013).

*Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI)* (García-Martín, & Calero, 2019): aplicación individual o colectiva, midiendo la habilidad para generar alternativas de solución, por medio de 16 dibujos que representan un conflicto interpersonal mide la habilidad de resolución de problemas interpersonales; en los primeros cuatro dibujos se presenta solo un protagonista y en los siguientes 12 se presentan dos o más, el individuo debe escribir su respuesta a 3 preguntas que son: 1) “¿cómo se siente el personaje principal del dibujo?”; 2) “¿Por qué se siente así?” y a partir del quinto dibujo se incluye la 3) “¿Qué podría hacer para solucionar esa situación?”. Las puntuaciones con cada una de las 3 preguntas se dan de la siguiente forma: (ESCI-E) emociones con máximo de 32 puntos, (ESCI-C) con máximo de 48 puntos y (ESCI-S) con máximo de 24 puntos y el resultado de la suma

puntuaciones anteriores (ESCI-total) con una puntuación de 104 puntos máximo. El instrumento se adaptado y validado en población colombiana, con un Alpha de Cronbach 0,82.

*TAMAI Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* de Hernández (2009), prueba aplicable de forma colectiva, con el objetivo de autoevaluar la adaptación personal, social, escolar, familiar y actitudes educadoras de los padres y evaluación del cambio en programas de intervención, consta de 175 proposiciones con opción de responder de manera negativa o afirmativamente, la puntuación entre más alta, implica mayor inadaptación, adicionalmente la prueba tiene en cuenta el nivel educativo relacionado con la evolución de la siguiente manera: Nivel I: tercero, cuarto y quinto de primaria de 8 a 11 años, Nivel II: sexto de primaria y primero y segundo de ESO de 12 a 14 años y Nivel III: tercero y cuarto de ESO, primero y segundo de Bachillerato de 15 a 18 y adultos (Hernández-Guarnir, 2009).

En su sexta edición contiene baremos del Nivel II para hombres y mujeres colombianos, que comprende grados sexto, séptimo y octavo, contiene baremación dependiendo de factor: 1. Para factores generales Sistema Hepta de 7 categorías con su puntuación en centiles pasando de Muy Bajo (MB) a Muy Alto (MA) y 2. En factores no generales con el sistema de indicación critica, en donde se constata por encima del centil 65 y no se constata el centil inferior a 65 por 100 de los sujetos (Hernández-Guarnir, 2009).

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario es: primer nivel, 0,67; segundo nivel, 0,89 y tercer nivel, 0,83. El alfa de Cronbach del TAMAI en su conjunto de los 175 elementos es: primer y segundo nivel 0,92 y tercer nivel 0,91 (Hernández-Guarnir, 2009).

*Escala De Afecto (EA)*, conformada por 20 ítems divididos en dos factores: afecto y comunicación (afecto, interés y comunicación que manifiestan los padres a sus hijos/as y Crítica- rechazo (rechazo y falta de confianza de los padres hacia sus hijos/as (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2003). Bersabé, Fuentes y Motrico (2001) el cuestionario es autoadministrado, con cada factor 10 ítems, siendo contestado con escala tipo Likert (nunca, algunas veces, a menudo y siempre) y la fiabilidad es media alta, entre 0.70 y 0.90.

*Escala de Normas y Exigencia (ENE)*, conformada por 28 ítems divididos en tres factores o formas frente a la manera que tienen los padres de poner las normas a sus hijos y su exigencia para el cumplimiento: forma inductiva (explicación de los padres hacia sus hijos/as el establecimiento de las normas y teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de sus hijos/as les exige su cumplimiento), forma Rígida (los padres imponen a sus hijos/as el cumplimiento de las normas y sostienen un nivel demasiado alto o inadecuado a las necesidades de estos) y forma indulgente (los padres no ponen límites al comportamiento de sus hijos y no exigen su cumplimiento) (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2003).

En la parte que contestan los hijos, cada uno de los 5 factores o formas se aportan dos puntuaciones (una para la madre y otra para el padre), en la parte que contestan los padres, deben contestar a los ítems refiriéndose al comportamiento concreto de su hijo; en cuanto al alpha de Cronbach de cada uno de los factores es entre 0,60 y 0,90 (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2003).

## Procedimiento

*Fase 1.* Convocatoria y selección.

Se realizó una convocatoria de participantes, los cuales participaron de manera voluntaria bajo la autorización de ellos y la de sus padres y/o acudiente legal, posteriormente se realizó una evaluación preliminar para identificar el nivel de inteligencia y se seleccionaron niños con CI's de 90 - 109, 110 - 119 e igual y superior a 120, para continuar en la fase 2.

*Fase 2.* Se aplicaron las pruebas de estilos de crianza parental, adaptación, habilidades interpersonales y resiliencia.

*Fase 3.* Análisis estadísticos.

Se realizó la tabulación de los datos y aplicación de pruebas estadísticas.

*Fase 4.* Elaboración de resultados, análisis y conclusiones.

*Fase 5.* Se realiza entrenamiento en solución de conflictos interpersonales semipersonalizado a los participantes que obtuvieron un puntaje general bajo en la ESCI.

Revisión, descripción de los hallazgos de cada una de las variables y su interpretación en relación a la teoría existente

Una vez realizadas las evaluaciones de los participantes se elaboró y se entregó los informes de carácter descriptivo a los padres y/o tutores relacionando los hallazgos encontrados y la interpretación de cada una de las variables, de acuerdo a la teoría existente; a los casos que se les encontró algunos resultados que indicaron algún problema se les escribió el informe que se necesitaba un estudio con mayor profundidad con el profesional y especialización

correspondiente, de igual manera los casos en donde se identificó algunas respuestas asociadas al riesgo vital o integridad de los participantes se dio a conocer de manera inmediata a la orientación académica de la institución y a padres o acudientes.

### Análisis de Datos

Estadísticos descriptivos de todas las variables en los diferentes grupos.

El análisis ANOVA de un factor para comparar varios grupos como: Alta Capacidad intelectual, inteligencia por encima del promedio e inteligencia promedio (VI) con una variable cuantitativa, en este caso los niveles de todas las variables del estudio (VD).

Correlaciones bivariadas de R Pearson entre todas las variables cuantitativas.

### Consideraciones éticas

De acuerdo a la Ley 1090 de 2006 del Ejercicio de la profesión de Psicología, para la investigación se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

El objetivo de la investigación fue fomentar el desarrollo, generación de un nuevo conocimiento sobre la correlación que hay entre los niveles de resiliencia y los diferentes niveles de inteligencia desde nuestro quehacer profesional, según Artículo 3.

Artículo 52, por ser niños/as y adolescente de 8 a 16 años se realizó la aplicación de instrumentos únicamente bajo el consentimiento de sus padres o representante legal y

asentimiento del participante, dichos documentos que el comité de ética de la universidad ha establecido como institucional o protocolizados.

Según lo reglamentado en el Artículo 5 del numeral 5 y 8, dentro del estudio se garantiza la confidencialidad de los datos que permitan la identificación de cada uno de los participantes, siendo datos a nivel general para identificación de la muestra y no de manera individual, así como el guardar el secreto profesional. ( Artículo 23 y 27).

Los profesionales a cargo al día de hoy cuentan con la documentación exigida por la ley en los Artículos 6 y 7.

Se garantiza la conservación de todos los medios y técnicas con las que se logró recolectar información bajo la responsabilidad de los profesionales implicados en condiciones de seguridad y secreto profesional que impida a otros tener el acceso. Artículo 30.

Antes de realizar la aplicación de las pruebas, se les informa a los participantes, padres y/o acudiente legal el propósito del estudio, el procedimiento, la retribución por la participación, se explica que el estudio no implica riesgo o daño para el participante y otros, se aclaran dudas antes y durante el proceso, esto conforme al Artículo 36.

De acuerdo al Artículo 45, los siguientes test psicológicos utilizados en el presente estudio son: Escala de Resiliencia, CD- RISC (Connor y Davidson, 2003), Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández ,2009), Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales (ESCI) (García-Martín, & Calero, 2019), Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – IV (WISC-IV) (Weschler, 2006), Escala de Afecto (EA) (Fuentes,

Motrico, & Bersabé, 2003) y Escala de Normas y Exigencia (ENE) (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2003), los cuales se aplican con el acompañamiento docente.

Dentro de lo planteado en el Artículo 56, en común acuerdo con el presente estudio se autoriza la divulgación y publicación, siempre y cuando sean referenciados de manera correcta según lo determinan las normas APA en su momento.

Dentro de las normas APA con última modificación en el 2017 se aclara que si de alguna manera hay principios que se ven implicados en la presente investigación y que durante su desarrollo de ser identificados se tomaran las diferentes acciones para minimizar cualquier daño ocasionado a cada uno de los participantes y se le garantiza la seguridad durante la realización de la aplicación.

La aplicación de la integridad hacía cada uno los implicados cumpliendo con la promoción de la “precisión, la honestidad y la veracidad en la ciencia” desde el comienzo de la investigación, interacción con cada uno de los participantes, hasta la comunicación de resultados y recomendaciones, según resultado y dentro del compromiso del respeto por los derechos y la dignidad de las personas se relaciona también con los Artículo 5 numeral 5 y 8 y Artículos 23 y 27 de la Ley 1090, por lo que en ningún momento se realiza con el objetivo de violentar derechos y dignidad de las personas, sino va en camino a incluir una investigación con una muestra que incluye características previamente acordadas y que se realiza bajo estos parámetros, para garantizar la mayor objetividad dentro del estudio.



## Resultados

Los participantes fueron 107 estudiantes, niñas, niños y adolescentes, 40 de género femenino y 67 masculino, con edad promedio de 10 años.

Los participantes se conformaron en 3 grupos, de la siguiente manera:

*Grupo 1.* Grupo con inteligencia significativamente por encima de la media, con CIT por igual o superior a 120 y con al menos en una de las áreas del CI de más de 127, el cual se denomina grupo con Alta Capacidad,  $n = 27$ .

*Grupo 2.* CIT de 110 a 119, denominado como inteligencia por encima del promedio,  $n = 31$ .

*Grupo 3.* CIT de 90 a 109, siendo el grupo con inteligencia promedio,  $n = 49$ .

Se presentan los resultados del ANOVA de un factor en la Tabla 1, en donde se pretendía identificar si habían diferencias significativas entre los tres grupos de inteligencia con cada una de las variables medidas: inteligencia, resiliencia, habilidades interpersonales y adaptación.

Teniendo en cuenta los grupos mencionados se realiza la comparación con todas las medias de las variables, encontrando que en Resiliencia (CD-RISC) se muestran diferencias significativas en las puntuaciones de los diferentes grupos de inteligencia, siendo: el grupo de Alta Capacidad ( $M = 34,22$ ), inteligencia por encima del promedio ( $M = 22,97$ ) e inteligencia promedio ( $M = 13,14$ ), existiendo ( $F=205,132$ ) y ( $p < 0,01$ ), lo cual indica que el grupo de Alta Capacidad es el que presenta mayor nivel de resiliencia.

Por otro lado se identifica que las puntuaciones medias de resiliencia del grupo de inteligencia promedio están por debajo de 15, se considera que la media de esta muestra tendría dificultades de resiliencia.

Posteriormente se muestran diferencias significativas en los tres grupos en habilidades interpersonales en la ESCI en: soluciones ( $F = 59,229$ ), ( $p = 0,000$ ) y ESCI total ( $F = 44,427$ ), ( $p = 0,000$ ), mostrando que los niños con Altas Capacidades presentan mayor nivel de habilidades interpersonales en general, en generación de soluciones en los conflictos interpersonales.

En la ESCI-C se identifica que los grupos de inteligencia por encima del promedio e inteligencia promedio tiene puntuaciones medias por debajo de 22, lo cual se considera que la media de esta muestra tendría dificultades habilidades interpersonales en la identificación de causas del conflicto interpersonal.

En inadaptación personal, social, escolar, familiar y educación parental evaluada por el TAMAI no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre los 3 grupos.

Tabla 1  
*Anova de 1 Factor diferencias significativas entre los 3 grupos*

Grupo		N	Media	D.T.	F	p
<b>Comprensión Verbal</b>	Alta Capacidad	27	137,93	8,805	27,495	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	129,77	10,34		
	Inteligencia Promedio	49	119,94	11,108		
	Total	107	127,33	12,679		

<b>Razonamiento Perceptivo</b>	Alta Capacidad	27	125,37	9,826	48,234	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	111,77	8,574		
	Inteligencia Promedio	49	103,78	9,173		
	Total	107	111,54	12,617		
<b>Memoria de Trabajo</b>	Alta Capacidad	27	111,19	13,373	17,096	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	102,18	11,238		
	Inteligencia Promedio	49	94,96	10,936		
	Total	107	101,09	13,332		
<b>Velocidad de Procesamiento</b>	Alta Capacidad	27	95,159	16,879	6,774	0,002
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	88,19	16,889		
	Inteligencia Promedio	49	82,292	11,552		
	Total	107	87,214	15,444		
<b>CI Total</b>	Alta Capacidad	27	126,74	6,642	240,453	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	114,58	2,861		
	Inteligencia Promedio	49	102,24	4,399		
	Total	107	112,9	11,099		
<b>CD-RISC</b>	Alta Capacidad	27	34,22	4,163	205,132	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	22,97	2,751		
	Inteligencia Promedio	49	13,18	5,215		
	Total	107	21,33	9,618		
<b>ESCI-C</b>	Alta Capacidad	27	23,15	5,44	2,551	0,083
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	20,29	6,144		

	Inteligencia Promedio	49	20,43	5,144		
	Total	107	21,07	5,603		
<b>ESCI-S</b>	Alta Capacidad	27	26,22	2,172	59,229	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	16,74	4,266		
	Inteligencia Promedio	49	16,31	4,606		
	Total	107	18,93	5,835		
<b>ESCI- TOTAL</b>	Alta Capacidad	27	74,48	4,98	44,427	0,000
	Inteligencia por Encima del Promedio	31	53	13,135		
	Inteligencia Promedio	49	52,73	10,458		
	Total	107	58,3	13,916		

---

Nota. \*  $p < 0,01$ . \*\*  $p < 0,05$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

En segundo lugar, en la Tabla 2 se realizan correlaciones bivariadas de R Pearson, para identificar qué capacidad correlacional que puede llegar a tener la inteligencia sobre las variables de resiliencia, habilidades interpersonales, adaptación y el estilo de crianza parental.

Los resultados indican que la inteligencia correlaciona con la resiliencia, lo que significa que a mayor inteligencia mayor el nivel de resiliencia, cuanto más inteligentes mayor resiliencia tienen, ya que la resiliencia se correlaciona con todos los resultados de cada uno de los test del CI: comprensión verbal (0,488\*\*), razonamiento perceptivo (0,658\*\*), memoria de trabajo (0,395\*\*), velocidad de procesamiento (0,316\*\*) y CI Total (0,805\*\*).

Según los resultados la inteligencia también correlaciona con el nivel de habilidades interpersonales de la siguiente manera:

Habilidades interpersonales causas (ESCI-C) con razonamiento perceptivo (0,260\*\*), velocidad de procesamiento (0,232\*) y con CITotal (0,192\*).

Habilidades interpersonales soluciones (ESCI-S) con comprensión verbal (0,305\*\*), razonamiento perceptivo (0,531\*\*), memoria de trabajo (0,320\*\*), velocidad de procesamiento (0,342\*\*) y con CITotal (0,592\*\*).

Habilidades interpersonales general (ESCITotal) con comprensión verbal (0,248\*), razonamiento perceptivo (0,538\*\*), memoria de trabajo (0,241\*), velocidad de procesamiento (0,322\*\*) y con CITotal (0,536\*\*).

En cuanto a los estilos de crianza parental de normas y exigencias percibidos por los hijos, los datos muestran que el estilo inductivo femenino se correlaciona con mayor inteligencia en comprensión verbal (0,196\*) y memoria de trabajo (0,200\*), este estilo de crianza es caracterizado por la explicación y establecimiento de normas de acuerdo a las necesidades de los hijos.

Por otro lado el CI Total (0,212\*) se correlaciona con el nivel de crianza rígido femenino, esto último significa que a mayor inteligencia mayor rigidez en la imposición de normas y exigencias por parte de la figura femenina.

Con respecto a la percepción del padre el estilo de crianza parental masculino que el ejerce muestra que a mayor inteligencia CI Total (- 0,222\*) y Memoria de trabajo (- 0,209\*) menor nivel de estilo de crianza indulgente, es decir que en los niveles de CI Total y memoria de trabajo los padres son menos indulgentes, con menos comportamientos de desinterés en asignación de límites y exigencias.

En cuanto a los resultados del TAMAI, en el estudio no se han encontrado diferencias significativas entre la inteligencia y el nivel de inadaptación en ninguna de las áreas personal, social, escolar familiar y actitudes educadoras de los padres, pero lo que sí se ha encontrado es correlaciones significativas entre el nivel de inteligencia alto con el nivel alto de resiliencia CD-RISC y el puntaje alto de habilidades interpersonales.

También se ha encontrado que el nivel de resiliencia correlaciona de manera significativa con algunos estilos de crianza parental, a mayor nivel de inteligencia mayor nivel de crianza inductiva, rígida femenina y menor estilo de crianza indulgente masculina.

Tabla 2  
*Correlaciones Bi-variadas de R de Pearson*

		Comprensión Verbal	Razonamiento Perceptivo	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento	CI Total
<b>Comprensión Verbal</b>	Correlación de Pearson		0,258**	0,198*		0,656**
<b>Razonamiento Perceptivo</b>	Correlación de Pearson	0,258**		0,287**	0,211*	0,721**
<b>Memoria de Trabajo</b>	Correlación de Pearson	0,198*	0,287**			0,590**
<b>CI Total</b>	Correlación de Pearson	0,656**	0,721**	0,590**	0,383**	
<b>CD-RISC</b>	Correlación de Pearson	0,488**	0,658**	0,395**	0,316**	0,805**
<b>ESCIC</b>	Correlación de Pearson		0,260**		0,232*	0,192*
<b>ESCIS</b>	Correlación de Pearson	0,305**	0,531**	0,320**	0,342**	0,592**
<b>ESCITotal</b>	Correlación de Pearson	0,248*	0,538**	0,241*	0,322**	0,536**
<b>ENE Hijos</b>	Correlación	0,196*	0,200*			

<b>Inductivo Femenino</b>	de Pearson		
<b>ENE Hijos Rígido Femenino</b>	Correlación de Pearson		0,212*
<b>ENE Padres Indulgente Masculino</b>	Correlación de Pearson	-0,209*	- 0,22 2*

---

Nota: \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

### **Discusión y conclusiones**

El objetivo del presente estudio fue identificar la relación que hay entre resiliencia y los diferentes niveles de inteligencia, así como identificar si las variables adaptación, habilidades interpersonales y estilos de crianza parental se relacionan con los diferentes niveles de inteligencias.

Relacionado a lo expuesto se establecieron 3 grupos de acuerdo al nivel del CI (Alta Capacidad intelectual, inteligencia por encima del promedio e inteligencia promedio), en donde se identificó diferencias significativas entre los grupos, resultados que indican que a mayor nivel de inteligencia mayor nivel de resiliencia, siendo el grupo de Alta Capacidad con mayor resiliencia y el grupo con menor inteligencia menor resiliencia; este resultado coincide con la visión de que los sobredotados o con alta inteligencia poseen niveles de resiliencia propios de su individualidad (Bonner, Jennings, Marbley, & Brown, 2008; Chen, Cheung, Fan, & Wu, 2017).

También relacionado con la resiliencia se identificó que a mayor comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y CI Total mayor nivel de resiliencia, lo cual también corrobora que hay varias características comunes entre la alta inteligencia y la resiliencia (Morales, 2010).

Otro resultado que aporta a la investigación, es que se identifica que entre mayor nivel de inteligencia mayor nivel de habilidades interpersonales tanto en causas, soluciones y el resultado general. Al respecto Galluci, Middlenton y Kline (1999); Gross (2002) indicaron que la alta inteligencia podría revelar mejor ajuste que la población promedio. La resolución de conflictos relacionado con la habilidad de identificar causas y generar soluciones son factores protectores resilientes (González, 2016).

En cuanto a los estilos de crianza parental se identificó que a mayor estilo inductivo y rígido femenino y menor estilo indulgente masculino correlacionaba significativamente con mayor inteligencia. De acuerdo a lo anterior en el estudio realizado por Pilarinos (2016) indica que el ejercicio de las normas y las exigencias parentales apropiadas pueden incentivar a un mejor desarrollo de la inteligencia. El contexto familiar adecuado incentiva de manera positiva al desarrollo de la inteligencia (Ballam, 2017; Bonner, Jennings, Marbley, & Brown, 2008; Chen, Cheung, Fan, & Wu, 2017; Granado, & Cruz, 2010; Winner, 2000).

Siguiendo a lo anterior, se identificó que a mayor inteligencia y memoria de trabajo menor estilo de crianza indulgente masculina, lo anterior también lo identificó en su estudio Zapata-Zabala, Álvarez-Uribe, Aguirre-Acevedo y Cadavid-Castro (2012) indicando que estos índices eran promovidos por ambientes familiares positivos.



La inadaptación personal, social, escolar y familiar (TAMAI) no se correlacionó con inteligencia y resiliencia, lo cual también podría relacionarse con las posturas que indican que los niños con Altas Capacidades o sobredotados tienen necesidades sociales y emocionales únicas, superiores o iguales en comparación con la población general (Plucker, & Callahan, 2014).

En conclusión, la presente investigación indicó resultados relacionados con la literatura internacional como los son características comunes entre la alta inteligencia y resiliencia, con las habilidades interpersonales y con algunos estilos de crianza parental; por otro lado la inadaptación no se correlacionó con ninguna de las variables.

Al no identificarse literatura en Colombia frente a la correlación que hay entre los niveles de inteligencia con la resiliencia, los resultados sirven para incentivar investigaciones teniendo en cuenta los hallazgos encontrados y continuar en esta línea identificando que otras variables podrían indicar que se tiene alta resiliencia y qué otras variables podrían correlacionarse con los diferentes niveles de inteligencia.

De igual modo, los hallazgos de esta investigación aportan a la identificación de que los altos niveles de inteligencia pueden predecir un alto nivel de resiliencia, así como con nivel alto habilidades interpersonales y factores como los estilos de crianza parental pueden incentivar a una mayor inteligencia. Los anteriores resultados podrían aportar sustento teórico para la elaboración de programas de política pública que puedan estimular al bienestar de los niños en sus diferentes niveles de CI.

Relacionado a las limitaciones del estudio, la principal restricción fue el no contar con una muestra representativa de sujetos con  $CI \geq 130$ , debido a que solo se contó con 8, los cuales

se unieron con la muestra de sujetos con  $CI\ 120 \leq 129$ , esto impidió haber realizado un estudio con mayor potencial de significancia en cuanto a diferencias entre los niveles de inteligencia.

La cantidad de pruebas administradas a cada uno de los sujetos también fue una limitación, puesto que las pruebas eran numerosas y unas dispendiosas, lo que pudo ocasionar presencia de variables extrañas que incidieran en los resultados.

Finalmente, se recomienda realizar futuras investigaciones contando con una muestra más amplia de niños con  $CI\ 130 \leq$  y  $CI\ 120 \leq 129$  para poder identificar o corroborar los hallazgos encontrados en la investigación.

Al ampliar la muestra de cada uno de los niveles de inteligencia se considera importante que se pueda investigar las variables estudiadas en la presente investigación e incluir otros grupos etarios e identificar si existen diferencias de género.

## Referencias

- Acereda, A. & López, A. (2012). La Problemática de los Niños Superdotados. (1ª. ed.). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Acereda, A., López, A., Amado, L., & Signes M. T. (2014). Superdotación y educación: ¿qué se hace desde la escuela por los niños superdotados?. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1(1), 10 -18.
- Almeida, L. & Oliveira, E. (2010). Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M.D. (2016). Challenges in the Identification of Giftedness: Issues Related to Psychological Assessment. *Anales de Psicología*, 32 (3), 621-627. doi: 10.6018/analesps.32.3.259311
- Alonso, J. A. (Agosto de 2008). La Educación de los Alumnos con Sobredotación Intelectual. VII Congreso BIENAL de la Ficomundyt. Congreso llevado a cabo en Lima, Perú.
- Armstrong, L. L., Desson, S., John, E., & Watt, E. (2018). The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) a second wave positive psychology approach, *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2018.1559798
- Ardila, R. (2011) Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>

- Arias, W. (2013) Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7 (1), 22-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4395896>
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social Self-concept, Social Attributions, and Peer Relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Ballam, N. (2017). Risk and Resilience in Gifted Young People from Low Socio-Economic Backgrounds, Chapter 2. *En Giftedness and Talent Australasian Perspectives*.(pp.7-31). Singapore: Editores Nadine Ballam . Roger Moltzen. doi: 10.1007 / 978-981-10-6701-3
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 11, (33), 125 - 146. Recuperado de [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf)
- Beltrán, J. & Genovard, C. (Eds.) (1999). *Psicología de la Instrucción* (Vol. III). Madrid: Síntesis.
- Benito, M. Y. (Septiembre de 2017). Alcance de los últimos Paradigmas e Investigaciones que Explican y Comprenden la Superdotación Intelectual en Niños y Jóvenes. *XV Congreso Colombiano y XI Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología*. Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.

- Bland, L., Sowa, C., & Callahan, C. (1994) An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17 (2), 77-80. doi: 10.1080/02783199409553629
- Bonner, F., Jennings, M.A., & Brown, L. (2008) Capitalizing on Leadership Capacity: Gifted African American Males in High School. *Roeper Review*, 2(30), 93-103.
- Borges, A., Hernández, J. C., & Rodríguez-Naverias, E. (2008). La adaptación social de los niños y niñas de altas capacidades intelectuales: un acercamiento cualitativo. *Sobredotacao*, 9, 119-130.
- Borges, A., Hernández, C., & Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Revista Psicothema*, 23(3), 362-367. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Cabrera, V. E., Aya, V. L., & Guevara, I. P. (2014). Diseño y análisis psicométrico de una escala de resiliencia en infantes. *Revista de la Facultad de Medicina*, 6(2). 213-220. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/45394/46876>
- Calero, M. D., García, M. B., & Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Bogotá D.C.: Editorial Junta de Andalucía. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo24886/libro\\_el\\_alumnado\\_con\\_sobredotacion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo24886/libro_el_alumnado_con_sobredotacion.pdf)
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitiveabilities*. (1ª. ed.). Londres: Cambridge University Press.
- Carreño, L. (Agosto de 2014). Calidad de la adaptación y traducción del WISC-IV para la población colombiana. *La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos*

- globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional*. Llevado a cabo en el IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Heredia, Costa Rica.
- Castro, M. L. (2008). Niños de Altas Capacidades Intelectuales: ¿niños en riesgo social?. *Educación y Futuro*, 18, 163-176.
- Cattell, R. B. & Cattell, A. K. (1994). *Test de Factor de Escalas 2 y 3*. (2ª. ed.). Madrid: Tea Ediciones S. A.
- Chen, X., Cheung, H., Fan, X., & Wu, J. (2017). Factors related to resilience of academically gifted students in the chinese cultural and educational environment. *Psychology at the Schools*, 1(13), 22- 50.**
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos CGCOP (2016), Evaluación de la escala de inteligencia de Wechsler para niños –V (WISC- IV). Madrid, España.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Dai, D.Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigmas and Paradoxes. *Handbook of Giftedness in Children*, 1-12. Doi: 10.1007/978-3-319-77004-8\_1
- Cyrulnik, B. (2001). *Los Patitos Feos: La resiliencia de una infancia infeliz no determina la vida*. (5ª. ed.).Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 58–64.

- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 385 – 400.
- Galluci, N. T., Middlenton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- García-Alcañiz, E. (1992). Diferencias intelectuales y de rendimiento académico entre chicoschicas bien dotados y la media. I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, noviembre.
- García-Martín, M. B. & Calero, M. D. (2019). ESCI Solución de conflictos interpersonales cuestionario y programa de entrenamiento. Colombia: Editoria Manual Moderno.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (1ª. ed.). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. Nueva York: Basic Books.
- Gardynik, U. M. & McDonald, L. (2005) Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214.
- González, N. (2016). *Resiliencia y Personalidad En Niños y Adolescentes, como desarrollarse en tiempos de crisis*. (2ª. ed.). México: Ediciones y Gráficos Eón S.A.
- Granado, A. & Cruz, C. (2010) Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de los niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (1), 353-362. Recuperado de

[http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3132/0214-9877\\_2010\\_1\\_1\\_353.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3132/0214-9877_2010_1_1_353.pdf?sequence=1)

- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (3), 281-291.
- Hernández-Guarnir, P. (2009). Manual TAMAI Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil. Madrid: Ediciones TEA.
- Guarnizo-Guzmán, C.P., García-Martín, M.B., Suárez-Falcón, J.C., & Sierra, M.A. (2019). Psychometric Properties of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) on Vulnerable Colombian Adolescents. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 19(3), 277-289.
- Iraurgi, I. (2012). Resiliencia: Aproximación al concepto y Adaptación psicométrica de la escala RESI-M. (Informe 5737). Recuperado de <https://www.bizkailab.deusto.es/wp-content/uploads/2013/06/1.pdf>
- Kaplan, H.B. (1999). Toward an understanding of resilience a critical review of definitions and models. Doi: 10.1007/0-306-47167-1\_3
- Kroesbergen, E. H., VanHooijdonk, M., Van\_Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., & Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16–30. doi: 10.1177/0016986215609113
- Kitano, M. K. & Lewis, R. M. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4). 200 - 205.



Kline, K.E. & Short E.B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roepers Review*, 13(3), 118-121, doi: 10.1080/02783199109553333

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.

Ley 1090. (6, septiembre, 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá D.C. Congreso de Colombia Diario Oficial No. 46.383 de 6 de septiembre de 2006.

López, V. & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39 – 53. Doi: 10.1080/13598130902860739

Mejía, D. M. & Albarracín, A. P. (2013). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas del WISC-IV en una muestra de escolares de Bucaramanga. *Informes Psicológicos*, 13 (2), 13-25.

Millward, P., Wardman, J., & Rubie-Davies, C. (2016). Becoming and being talented undergraduate student. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1242-1255. doi: 10.1080/07294360.2016.1144569

Ministerio de Educación Nacional (2015) *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Recuperado de

[https://www.academia.edu/20338397/Documento\\_de\\_orientaciones\\_t%C3%A9cnicas\\_administrativas\\_y\\_pedag%C3%B3gicas\\_para\\_la\\_atenci%C3%B3n\\_educativa\\_a\\_estudiantes\\_con\\_capacidades\\_y\\_o\\_talentos\\_excepcionales\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_inclusiva](https://www.academia.edu/20338397/Documento_de_orientaciones_t%C3%A9cnicas_administrativas_y_pedag%C3%B3gicas_para_la_atenci%C3%B3n_educativa_a_estudiantes_con_capacidades_y_o_talentos_excepcionales_en_el_marco_de_la_educaci%C3%B3n_inclusiva)

Molinero, C. (2015). Análisis psicométrico de la prueba de evaluación de solución de conflictos interpersonales (ESCI) (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.

Morales, E (2010) Linking Strengths: Identifying and Exploring Protective Factor Clusters in Academically Resilient Low Socioeconomic Urban Students of Color. *Journal Roeper Review*, 32(2), 164-175.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenko, M. A., Suárez, E. N., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción e la resiliencia en niños y adolescentes*. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>

Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa (Tesis doctoral). Universidad de Minho, Braga, Portugal.

Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=n8lqyvobnW8C&printsec=frontcover&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=n8lqyvobnW8C&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Pérez E. & Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 5(2), 105-118.

- Pilarinos, V. & Solomon, R. (2016). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61 (1), 87- 98. doi:10.1177/0016986216675351
- Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education status of the field and considerations for the future. *Exceptional Childre*, 80 (4), 390-406.
- Preuss, L. J. & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105.111.
- Raven, J. (1977). *Test de Matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual*. (1ª. ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. España: Ediciones Amarú.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception og giftedness: A developmental model for promoting creativv productivity. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b0a6/0bdc11e9fefa8c2b1ae71f0fbd324c8fac12.pdf>
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Salinas, F. & Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

*Juventud*, 13 (2), 1051 -1063. Recuperado de  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a36.pdf>

Secanilla, E. (2019). *Supermentes, reconocer las altas capacidades en la infancia*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Serrano-Parra, M. D., Garrido-Abejar, M., Notario-Pacheco, B., Bartolomé-Gutierrez, R., Solera-Martínez, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2011). Validez de la escala de Resiliencia de Connor- Davidson (CD-RISC) en una población de mayores entre 60 y 75 años. *International Journal of Psychological Research*, 5 (2). 49 – 57.

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. *Handbook of Giftedness in Children*, 285-297 doi: 10.1007/978-3-319-77004-8\_16

Snyder, K., Malin J., Dent, A., & Garcia, L. (2014). The Message Matters: The Role of Implicit Beliefs About Giftedness and Failure Experiences in Academic Self-Handicapping Journal of Educational Psychology. *American Psychological Association*, 106 (1), 230 – 241.

Sowa, C. J., McIntire, J., May, K. M., & Bland, L. (1994). Social and emotional adjustment themes across gifted children. *Roeper Review*, 17(2), 95-98.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitiv Sciences*, 3 (11), 436- 442. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01391-1
- Sternberg, R. & Barry-Kaufman, S. (2018). Theories and Conceptions of Giftedness Chapter 3. En *Handbook of Giftedness in Children Second Edition*. (pp.29-47). Springer International Publishing AG. doi: 10.1007/978-3-319-77004-8\_3
- Subotnik R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011) Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychol Sci Public Interest*, 12 (1). 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056.
- Terman, L., Oden, M., Marshall, H., McNemar, Q., & Sullivan, E. (1947) The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group. *The Quarterly Review of Biology*, 25 (4), 423. doi: 10.1086/397876.
- Urgatetxea, J. (1996). La orientación metacognitiva un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. *Revista Psicodidactica*, 1(2), 27-53.
- Vialle. W., Patrick, C., & Ciarrochi, J. (2008) Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 569-586. doi: 10.1080/13803610701786046
- Weschler, D. (2006). Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV). TEA Ediciones S.A.
- Winner, E (2000). The Origins and Ends of Giftedness College and Project Zero, January. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.

- Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (2012). A meaning centered approach to building youth resilience. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. 585-617. New York: Routledge
- Woodrow, H.A. (1921) Intelligence and its measurement a symposium XI. Journal of Educational Psychology, 12, 207-210.
- Zapata-Zabala, M. E., Álvarez-Urbe, M. A., Aguirre-Acevedo, D. C., & Cadavid-Castro, M.A. (2012). Coeficiente Intelectual y Factores Asociados en Niños Escolarizados en la Ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14 (4), 543-557.